

教職課程において、教師の権威・権力をどのように教えるのか

—対話型事例シナリオの作成と実践・「23分間の奇跡」を材にして—

前原 裕樹（愛知大学 経営学部〈教職課程センター〉・助教）

山田 康彦・森脇 健夫・根津 知佳子（三重大学 教育学部・教授）

中西 康雅・大日方 真史（三重大学 教育学部・准教授）

赤木 和重（神戸大学大学院 人間発達環境学研究科・准教授）

守山 紗弥加（三重大学 高等教育創造開発センター・特任講師）

大西 宏明（三重大学 教育学部 附属特別支援学校・教諭）

1 教職課程において、学生に求められる力と対話型事例シナリオの目指すもの

筆者らの関心は、教職課程で学生にどのような力をつけるのか、その力をつけるためにはどのような講義を展開すればよいのか、ということにある。そして、筆者らは、「対話型事例シナリオ」という形で、現実に行っている、もしくは起こりうる事象を文章や映像といったシナリオにし、学生に提示し、グループワークや学生同士の対話、および大学教員からの問いかけなどによって、それらの問題の発見に焦点化した、学習者主体の協同的な形態による講義をこれまでいくつか実施し、その成果をまとめてきている⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾⁽⁴⁾。（森脇健夫他、2013a、2013b、赤木和重他、2014、山田康彦他、2014）

それでは、教職課程においてなぜこのような講義が重要なのか。その理由は以下である。これまで、教職課程の段階で知識や技術を持つことができれば、実践課題に対してよりよき対応ができる、といったような知識技能(技術)主義の考えに基づき、ハウツー的なマニュアル本が出版されていたり、模擬的な場면을経験しておけば、実際に出会ったときにより

よき対応ができる、といった考え方から事例研究的な研修が行われてきたりしている。このような知識技能の習得や事例研究による想定などは、一定の効果があるといえる。⁽⁵⁾しかし、これらのことが目指しているところは、問題解決の具体的方法であり、問題の発見ではない。もし仮に、現場に出たとき、どこにその問題があるのか、といった判断ができなければ、いくら知識や方法・技術を持っており、なおかつ多くの研修を積んでいたとしても、事態を解決することは困難であろう。時には事態を悪化させてしまう可能性もある。であるから、教職課程において、学生に問題を発見できる力をつけること、少なくともそういった態度や見方を持たせることが必要である。

それでは、学生にそのような力、態度や見方を身につけさせるためには、どのようなことが必要なのであろうか。それは、学生がこれまで生きてきた中で未熟ながらも構築してきた、教育に対する考え方や信念の総体である自分自身の「観」に気づき、その観を変容させることだと考える。そして、被教育経験や講義で学んで得た知識によって構築された、学生の有する教育に関する観の変容には、

講義において今までの考え方とは異なる解釈や観点を提示し、学生に衝撃を与えるような経験をさせることがその要件の1つだと考えている。このことが、問題の本質を見抜けることに繋がり、現場で起こった出来事に対して、よりよき対応につながる、と考えている。

つまり、「対話型事例シナリオ」を用いた講義では、実際に起こりそうな場面や状況を扱うが、どのように対処するのか、といった問題解決できる力をつけることが目的なのではなく、学生自身の観の気づきを促し、その観をゆさぶることで、学生自身で問題発見ができるように導こうとするものである。

そういったことを目指し、講義を実施するにあたり、筆者らが留意していることは、「事象をシナリオ化すること」と「ガイディング・クエスチョンを設定すること」である。それでは、なぜこれらのことが必要なのか。その理由は、教育的事象や子どもの様子などをそのまま学生に提示したとしても、必要な情報を取得することが困難であったり、また逆に情報が多すぎて、どこに着目して考えていけばよいかわからなかったりし、その結果学生が学ぶことができない、ということが起こりうるからである。

教育的事象の本質を変えることはしてはならないが、初学者である学生が事例シナリオの世界に入り込めるような、読み手にとってのコミットのしやすさは必要であろう。よって、大学教員が対象学年や学生のレベルによって事象を加工して提示したり、またはどこに着目してみればよいのか、何を考えればよいのか、をガイドしたりする必要がある。

2 教室における教師の権威・権力に関する問題

本論では、学校における権威・権力を対象とし、教師の権威・権力という概念について、学生の観を転換させるような対話型事例シナリオの作成、試行、評価を試みる。教室における権威・権力の問題は、教師を目指す者が知識として知っておくだけでなく、常に自覚しておく必要がある。その理由は以下の2つである。

1つは、学級崩壊やいじめの問題など現在起きている教育問題と密接に関連しているからである。学級崩壊やいじめの要因として、教師の権威・権力の失落在げられるが、これはただ単に、教師が子どもを叱らなくなった、とか親や子どもから尊敬されなくなった、というようなレベルの問題ではない。むしろ、学級崩壊やいじめの問題の要因を、子ども同士のねじれた関係性の中に見出し、それらを断ち切ったり新しく作り変えたりすること、そして、学級において多様性を認め、子ども同士による民主的な場をつくるために、教師の権威・権力は必要である、というようなことについて学生に気付かせることが求められている。

松下良平・松下佳代(2004)は、小学校教諭である寺岸和光氏の実践を、学校の権力や管理、他者といった観点で分析し、次のように述べる⁽⁶⁾。

たしかに寺岸の強い働きかけなしには、こどもたちのこのような姿はありえない。つまり間違いなく、教師の介在によって成

立している教室という人工的な空間こそが、子どもたちのこの驚嘆すべき活動や発言を可能にしている。しかしながら、そこで子どもたちは自分のことばで、時には大人たち以上に深く考えている。他人とは異なる異質な考えが排除されることがないばかりか、むしろ積極的に受け入れられ、同調が強えられることはない。

よって、学生のうちから、教師が自己の権威・権力に向き合い、どのような場面に発揮するのか、といったことを考える必要があるといえる。

2つは、いくら教師側が取り払おうとしても取り払うことのできない権威・権力というものがある。一般的に教室における教師の権威・権力としては、教師が子どもに威圧的に接する、子どもに無理矢理何かをさせるなどのイメージが容易に湧く。そして、多くの教師は、こういった権威・権力が教育上好ましくないことは知っているであろう。

それでは、潜在的に働く、とはどういうことなのか、について説明する。

まず、権威・権力はどのような違いがあるのだろうか。なだいなだ（1974）は、この2つの概念の違いについて、次のように説明している⁽⁷⁾。

権威も権力も、いうことをきき、きかせる原理に関係している。権威は、ほくたちに、自発的にいうことをきかせる。しかし、権力は、無理にいうことをきかせる。そし

て、今のほくたちの社会は少し、それがくずれかけてはいるけれど、この権力と権威が二重うつしの1つのイメージを作っていて、それがほくたちにいうことをきかせ、まとまりを作らせている。

権威や権力の違いは、自律的か他律的かというところにある、ということであるが、誰かの力によって動かされていない状態が果たしてありえるのだろうか。つまり、誰かに動かされているが、自律的に動いていると思っている、場合もあるのではないだろうか。そのような観点から、本論では、権威・権力は「いうことをきかせる原理」と広い意味でとっておくことにする。

さて、権力という言葉の概念は、「上から下へ」という抑圧の象徴として認識されている。ある特定のものが権力という大きな力を手にし、それをある対象に行使するという図式が最もわかりやすいが、こうした従来の捉え方と異なった権力概念を示したのがミシェル・フーコーである。フーコーは、権力が単なる抑圧の象徴としてではなく、権力的関係を構築していく関係論的な権力、すなわち《規律・訓練 = discipline》という概念として描きだした。難波江和英・内田樹（2004）は、このようなフーコーの概念を次のように説明する⁽⁸⁾。

フーコーは、人間の存在を無視しているのではなく、人間を知らないあいだにあやつり、支配・被支配の対象に変えてしまう目に見えない力のはたらきを「権力」と呼

ぶことによって、そこに人間独自の問題を
たちあげようとしている。(中略) 例えば、
わたしたちは、警察や病院といった機関、
教育や結婚といった制度、さらには常識や
道徳といった価値観を自然なものとして受
け入れて現実を生きている。しかしその現
実のありようは、わたしたちが思っている
ほど自然なものではなく、なんらかの原理
によって形成されてきた経緯がある。それ
にもかかわらず、わたしたちはたいてい、
そんなことに注意をはらわずに毎日の生活
を送っている。

その観点から見れば、フーコーが「権力」
と呼ぶものは、たしかに特定の個人（たと
えば上司や政治家や国王）、あるいは価値
観といった社会の根幹をつくり、それをと
おして日常生活に浸透しながら、人間の言
動をコントロールしている規律的な作用の
ことである。

フーコーの権力論の特徴は、ある特定の権
力者が権力を「もつ」のではなく、支配へと
至る「戦略・技術」という観点から、権力の
概念を提示したことにある。フーコー(1977)
は次のように述べる⁽⁹⁾。

権力の行使とは、ある者が他者の可能な
行為の領野を構造化する仕方である、とい
う定義を再び取り上げよう。このよき権力
関係にとって固有なものとなるのは、権力
関係が諸行為に対する行為の様態である、
ということだ。すなわち、権力諸関係は社
会的結合に深く根ざしているものであり、全

面的に消滅的できるとおそらくは夢想しう
るような補足的な構造を『社会』の上空に
再構成しているのではない。ともあれ、社
会で生きるということは、たがいに行為に
働きかけあうことが可能となるように生き
るということである。『権力諸関係なき』
社会とは、ひとつの抽象でしかありえない。

それでは、フーコーが指摘するような権威・
権力が学校における教室空間において、どの
ように作用しているのだろうか。教室におけ
る権威・権力について、佐藤学(1994)は次
のように述べる⁽¹⁰⁾。

現代の教育の危機が、おおかたの予想に
反して、学校と教師の権威と権力の過剰に
あるのではなく、逆に、学校と教師の権威
と権力の失墜から生じていることを、物語
の語り手が認識しえていないことを指摘で
きるだろう。(中略) 教室という場所は、
その特有の装置を介して、社会の権力と権
威が忍び込み特有の様式で作用する場所な
のである。

佐藤が指摘するような特有の装置の1つと
して、教室空間が挙げられている。このこと
について稲垣・佐藤(1996)は次のように述
べる⁽¹¹⁾。

子どもたちの机と椅子の配置も、教室空
間と権力関係を規定し表現している。通常
の教室のように黒板に向かって整然と列を
なして並べられた机と椅子は、教師の一方
的な伝達と説明を基本として遂行される一

斉授業に適した教室空間を構成しているし、教師を中心に「一望監視システム」（ミシェルフーコー）として構成された権力空間を表現している。

確かに、稲垣らが指摘するように、このような教室空間に存在する権威・権力構造を机や椅子の配置は、子どもと教師の関係性を「教える一教えられる」といったものにしてしまうかもしれない。しかしながら、そういった関係性にしてしまうのは、教室空間だけの問題ではない。教師が自らの権威・権力をどのように向き合うのか、といった自覚、どういった場面で権威・権力を発揮することが望ましいのか、またそうでないのか、といった思考や葛藤によって、教師と生徒の関係性が「ともに育つ・学ぶ」といった関係性に再構築され、より豊かな学びを創出していくことにつながっていくと考えられる。

威圧的で、教え込みによる弊害を自覚している教師や学生は多いであろう。しかし、教室空間において、フーコーの指摘するような、みえない、またはみえにくい権威・権力構造が存在することを自覚し、自身の権威・権力と向き合うことこそ重要だといえる。

3 対話型事例シナリオ材として『23分間の奇跡』を選定した理由

今回、対話型事例シナリオの材として用いたのは、「ジェームズ・クラベル 青島幸男訳『23分間の奇跡（原題：The Children's Story…but not just for children）』集英社文庫, 1981」である⁽¹²⁾。『23分間の奇跡』の

概要は以下である。

ある国の教室に、若い女教師が赴任してくる。そして、若い女教師は、これまでクラスを担任していた、子どもに対して厳格なワーデン先生を教室から追い出す。最初、子どもらは若い女教師を警戒しているが、子どもらの名前を事前に覚えたり、子どもらの質問に丁寧に答えたりする、といった様々なやりとりを行う中で、子どもらは、次第に若い女教師に警戒を抱かなくなる。

しかし、子どもの中に1人だけ、教師に反抗する男の子、ジョニーがいる。彼は、若い女教師の言動に訝しさを持っており、それを教師に指摘する。すると、教師はジョニーの指摘を認め、みんなに謝罪し、ジョニーをクラスみんなの前でほめる。そして、クラスみんなもそのジョニーをほめる。最初、警戒を抱いていたジョニーも、若い女教師をすっかり信用し、クラス全体が教師の思うように動くようになる。

以上が『23分間の奇跡』の概要であるが、この作品が対話型事例シナリオ材として適している理由は、以下2つの理由である。1つ目は、筆者（前原）の被教育経験がその理由である。『23分間の奇跡』は学生時代に講義で扱われ、そこで出会った。最初読んだとき、この話に出てくる前の担任であるワーデン先生は、なんてひどい先生なのだ、それに比べて、新しくきた若い先生は、若いのに子どもとやりとりができて、子どもの心を掴んでいるな、と思った。しかし、この話の結末に違

和感を覚えたのと、その後友人や教員から若い先生の怖さをきいたときに、自分の持った当初の感覚、すなわち若い女の先生に対して、教師として好感を持った自分は、教育についてなんと無知なのだろうか、という恥ずかしさを抱いた。そのような経験から、『23分間の奇跡』はずっと記憶に残っており、このような自身の持っている教育に対する考え方が変わる、すなわち観が転換する、という経験を学生にも味あわせたいと思ったからである。

2つ目は、物語の読解を通して、教育における無自覚な権威・権力構造を暴くことが可能だからである。教師の権威や権力については、学生自身の被教育経験の中である程度自覚されていることが予想できる。しかし、いくら表面的な権威・権力を排除しようとしても、教師や教室空間に内在する権威・権力によって、相手を変容させてしまう可能性、すなわち潜在的な権威・権力が存在する。このことを知ることは容易ではない。

和訳された本においては、物語のタイトルの「奇跡」という言葉や子どもに対して厳格なワーデンの先生と言葉巧みな新しい女の先生との対比によって、この物語や新しい先生に対し、ポジティブな印象を受ける学生が存在することが予想される。つまり、学生にとって、新しい先生と子どもとのやりとりが一見「権威・権力をふるわない理想的な教師」に見える部分が存在する、ということである。そして、そのことは学生らの印象を、ポジティブとネガティブの2つに分けるであろう。ともすれば、若い女教師に対し、本当によい教

師なのだろうか、という問いを学生自身の中にたちあげることができる。そして、それを契機とし、学生間での話し合いにおいて意見の対立を生起させ、その結果として、教師観や子ども観など、これまで学生がもっていた観の変容を促す契機になる、と考えられる。

以上の理由から、『23分間の奇跡』をシナリオ材として選定した。

研究仮説と学習目標

本シナリオを実践するにあたり、筆者（原）が立てた研究仮説は次の通りである。

I 学生の中には、権威・権力に関して、教師として権威・権力を行使することを望ましくない、と思うもの、その反対に、教師として権威・権力を行使してもいい、と思うものがあるであろう。

II 講義を通して、IやIIのように教師の権威・権力について理解をしていた学生は、教師として権威・権力が取り扱うことができないもの、だと自覚し、権威・権力をいかなる場合に行行使するのがよいのだろうか、と問い続けるであろう。

続いて、本講義の目的（めあて）は、次のように設定した。

- ①教室空間における、権威・権力構造を理解する。
- ②人間（特に子ども）は、言葉巧みに動かされてしまう可能性を知るとともに、教師は、自分の権威・権力に無自覚であってはならないことを理解する。
- ③権威・権力を常に自覚することを通して、反省的実践家としての教師像を持つことが

できる。

4 予備調査

(1) 対象と方法

実施日時：20××年4月、私立大学の教職課程「教育課程論」受講学生47名に対し、予備調査を行った。時間は90分である。

シナリオ材に基づき、ガイディング・クエスチョンを設定した。設定したガイディング・クエスチョン（以下 G.Q）および、手順は以下である。

(2) G.Q の項目、および手順

①『23分間の奇跡』の全文を配布し、次のように指示する。

授業者「タイトルにちなんで、23分間で読んでみましょう。作中、2名の教師が登場しますが、この2人に着目して読みましょう。23分たった時点でワークシートを配布するので、記入しましょう」（約20分程度）

②個人でワークシートの記入（約15分）
ワークシートの設問は、次のようである。

■1 読み終わった今の感想は、以下のどちらに近いですか？

A：ポジティブなイメージ

（楽しい、明るい、好き etc）

B：ネガティブなイメージ

（楽しくない、暗い、嫌い etc）

1-2 そのように選んだ理由や根拠を教えてください。

■2 2人の教師が登場しますが、2人の教師の「相違点」「共通点」はどんな点でしょうか。

③司会役を設定し、グループ3～4名で意見交換（約20分）

その後、筆者からこのシナリオの観点を提示し、講義の感想を記入させた。

以上のシナリオ材、対象、方法および手順によって実施した。それでは、次に結果を示す。

(3) 実践後の学生の意味づけ

ここでは、このシナリオを扱った講義の回が自分にとって意味があった、とする学生のレポートの分析を行う。

最終レポートのテーマを、「講義を通し、あなたの教育観、子ども観、教師観、授業観、世界観 etc がどのように変容したのか、について論述しなさい」とし、シナリオ扱った回が自身の教育観等の変容に影響を与えた、と意味づけている学生の記述を抽出し、分析を行った。

なお、『23分間の奇跡』に関する講義が、自分の教育観等の変容にとって意味があった、と感じている受講生は、47名中4名であった。（学生の名前は全て仮名である）。

事例 1

高橋さん：この授業では、とあるクラスの2人の教師の物語を読んだ。この物語の2人の教師は生徒との接し方が正反対であった。生徒たち（ママ）はその接し方の違う2人の教師にそれぞれ違った顔を見せた。一方の教師は生徒に質問を禁じ、多くを語

らず、ただしなければならないことだけをこなすだけの人物であった。もう一方の教師は、生徒に質問を許し、多くのことを教え、生徒とのコミュニケーションを図った。その結果、コミュニケーションを図った教師はわずか二十数分で生徒の心を掴んでしまった。私は教師の態度や生徒に対する接し方で、生徒の心の開き方に差がでることを学ぶことができた。

事例2

前田さん：『23分間の奇跡』を用いた講義の中では、教師の働きかけ次第で、子どもたちの意識が簡単に変容してしまうことに脅威を感じた。良くも悪くも生徒たち（ママ）の心は簡単に変化し、左右される。指導者である大人にはその操作を簡単に行える。教師が生徒に与える影響は大きく、教師はそのことを自覚し子どもたちと関わっていく必要があると感じた。

事例3

戸田さん：私が子ども観を述べる上で最も印象的だった講義が『23分間の奇跡』であった。最近の子どもたちは言うことを聞いてくれない、という思いを持っていた私だが、この物語の場合、いささかやりすぎではあるが、教師次第で子どもはどのようにでも変容することを実感した。

事例4

藤嶋さん：2回目の講義の時に、『23分間の奇跡』を読んで、自分はポジティブなイメージを抱いた。前任の教師の行う授業は、全ての子どもたちを同じように上から教え込んでいて、社会が均一化してしまうのではないかと疑問を持ち、新任教師の子どもたちと同じ目線に立って、それぞれに疑問を投げかけていくことで、子どもたちの自主性を養おうとしている場面のあり方をよい教育だと感じた。しかし、その後の話し合いの際にグループの人から「新任教師の疑問は、一見子どもたちが自分で考えているように導いているが、実際は子どもたちの意見を全て否定している」という指摘が出た。その時、自分は話の表面しか読みとっていなかったことに気づくと同時に、それまで自分が持っていた教育観についても疑問を抱く結果となった。

以上、予備調査を通して明らかになったことは、子どもに対する教師の影響力を自覚することはある程度可能であるが、権威・権力構造の自覚およびその怖さの理解ではなく、教師の接し方の善し悪し、という観点で読んでしまう学生がいる、ことである。例えば、事例1の「私は教師の態度や生徒に対する接し方で、生徒の心の開き方に差がでることを学ぶことができた」や事例3の「教師次第で子どもはどのようにでも変容することを実感した」である。よって、権威・権力構造を自覚化させ、その本質を理解し、自身の観に葛藤が起きるような発問やグループワークのあり方などを引き続き模索する必要が指摘された。

以上、予備調査を通して明らかになったことは、子どもに対する教師の影響力を自覚することはある程度可能であるが、権威・権力構造の自覚およびその怖さの理解ではなく、教師の接し方の善し悪し、という観点で読んでしまう学生がいる、ことである。例えば、事例1の「私は教師の態度や生徒に対する接し方で、生徒の心の開き方に差がでることを学ぶことができた」や事例3の「教師次第で子どもはどのようにでも変容することを実感した」である。よって、権威・権力構造を自覚化させ、その本質を理解し、自身の観に葛藤が起きるような発問やグループワークのあり方などを引き続き模索する必要が指摘された。

予備調査の結果を踏まえて、本調査では以下の点を修正した。

まず、文献資料では、若い女教師の不気味さが際立たず、若い女教師をポジティブに捉えてしまう学生が見受けられたため、若い教師の不気味さが際立つ映像資料に変更にした。なお、原作からの主な設定変更点として、登場人物の名前が、日本人名になっていること（原作の若い女教師→鈴木真理、原作の男の子「ジョニー」→としゆき「としぶー」）や原作において、教師が忠誠や国旗について考えを述べる箇所について、映像資料では、平等・自由・平和について考えを述べる箇所に変更されている、ことなどがあげられるが、物語に込められたメッセージは同じであると判断し、映像資料を用いた。なお、使用した映像資料は、フジテレビドラマ『世にも奇妙な物語 冬の特別編』（1991年12月26日放送、若い教師役：賀来千香子）を使用した。

また、物語の表面的な解釈にならず、若い女教師の問題点をより焦点化して考えさせるために、ガイディング・クエスチョンの変更も行った。（詳細は後述する）

以上の予備調査をもとに、以下のように本調査を行った。

5 本調査

（1）対象と方法

実施日時：20××年10月、私立大学の教職課程「教育方法論」受講学生76名を対象とし、実践を行った。時間は90分である。

シナリオ材に基づき、ガイディング・クエスチョンを設定した。設定したガイディング・

クエスチョン（以下 G.Q）および、手順は以下である。

（2）G.Q の項目、および手順

①『23分間の奇跡』の動画の10分間を視聴し、その後次のように指示する。

Q1、この後、物語はどのように続くのでしょうか。次の2点を踏まえて、考えを書きましょう。

（この後、女教師がとしぶーに対し、どのように対応するのか。物語の結末）

②個人でワークシートの記入（約7分）

ワークシートの設問は、次のようである。

③司会役を設定し、グループ3～4名で意見交換（約10分）

④その後、動画の後半を視聴し、新たに次の問題を出す。（約10分）

Q2、教師にずっと反発していたとしぶーが、最後は教師に反発しなくなりました。このように、としぶーが変わってしまった理由として、どのようなことが考えられますか。

Q3、この教師の方法には「決定的に欠けているもの」があります。その「決定的に欠けているもの」とはなんでしょうか。

⑤再度、グループ3～4名で意見交換（約15分）

その後、筆者からこのシナリオの解釈を提示した。これは、次回の講義において、学生たちに自身の経験から、無自覚に教師や大人の考えを受け入れてしまっていた経験がないか、を考える機会を想定してのことである。解釈を提示後、方法について学んだことおよび質疑・感想を記入させた。

提示した解釈は以下である。

I 「方法（言葉や表情含む）」により、人（子ども）は、たやすく変わってしまう、巧みに操られてしまう可能性があること

II 教師は、自分の方法の「あやうさ」に対して、無自覚であってはならないこと

III 方法のもつ「功罪」を常に自覚すること

以上のシナリオ材、対象、方法および手順によって実施した。それでは、次に結果を示す。

(3) 分析結果

学生の回答については、以下のように分析を行った。講義の設問2、3については、学生の記述内容に対して、内容・語彙の意味を変えないように要約し、1つの意味・内容を1データとした。1データに要約された内容のうち類似するものをまとめてカテゴリーへと抽象化した。また、学生の学んだことについては、KHCoderによるグループ編成のテキストマイニング手法を採用した。なお、設問1については、本テーマへの導入の位置づ

けであったこと、および個人によって多様な回答が期待できることから、今回の分析からは除いた。

まず、問2の「としぶーが変わってしまった理由」に対する答えを分析したところ、次の4つのカテゴリーに分類することができた。すなわち、①周りの子どもからの賞賛、②教師からの評価、③クラスにおける地位や特権、④教師の謝罪である。

このことから、学生は子どもを変えるきっかけが、教師の巧みな教育方法にあると認識していることがうかがえる。

続いて、問3の「実践に欠けているもの」に対する答えを分析したところ、次の2つのカテゴリーおよび以下のサブカテゴリーに分類することができた。すなわち、①《子どもの主体性を尊重すること》〈子どもの声を聞く〉〈子どもの個性を大事にする〉〈子どもの考え方の多様性〉、②《教師の人間性》〈愛〉〈倫理性〉〈道徳性〉である。

このことから、学生は教室において子どもの主体性が重要である、ということを気付くことができることを示唆する。しかしながら、子どもへの愛や物を壊さない道徳性、といったその教師個人特有の問題に起因してしまう、表面的な事象理解にとどまってしまう学生もいることがうかがえる。

さらに、本講義で学んだことの分析手順、結果は以下のようなものである。まず、自由記述回答データをテキスト形式に整理し、同一の意味単語、例えば「先生」は「教師」、「生徒」や「児童」は「子ども」、といったように使用単語を統一し、KH Coderを用いて分析を

表1 抽出語〈出現回数7回以上〉

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|-----|------|-----|------|-------|------|
| 子ども | 80 | 悪い | 11 | 押し付ける | 7 |
| 教師 | 74 | 意見 | 11 | 危険 | 7 |
| 方法 | 37 | 授業 | 11 | 言う | 7 |
| 教育 | 30 | 行動 | 9 | 思想 | 7 |
| 自分 | 30 | 操る | 9 | 自覚 | 7 |
| 影響 | 16 | 必要 | 9 | 正しい | 7 |
| 人 | 16 | 与える | 9 | 存在 | 7 |
| 考え | 14 | 力 | 9 | 大きい | 7 |
| 良い | 13 | 心 | 8 | | |
| 教える | 12 | 洗脳 | 8 | | |
| 持つ | 12 | 大人 | 8 | | |

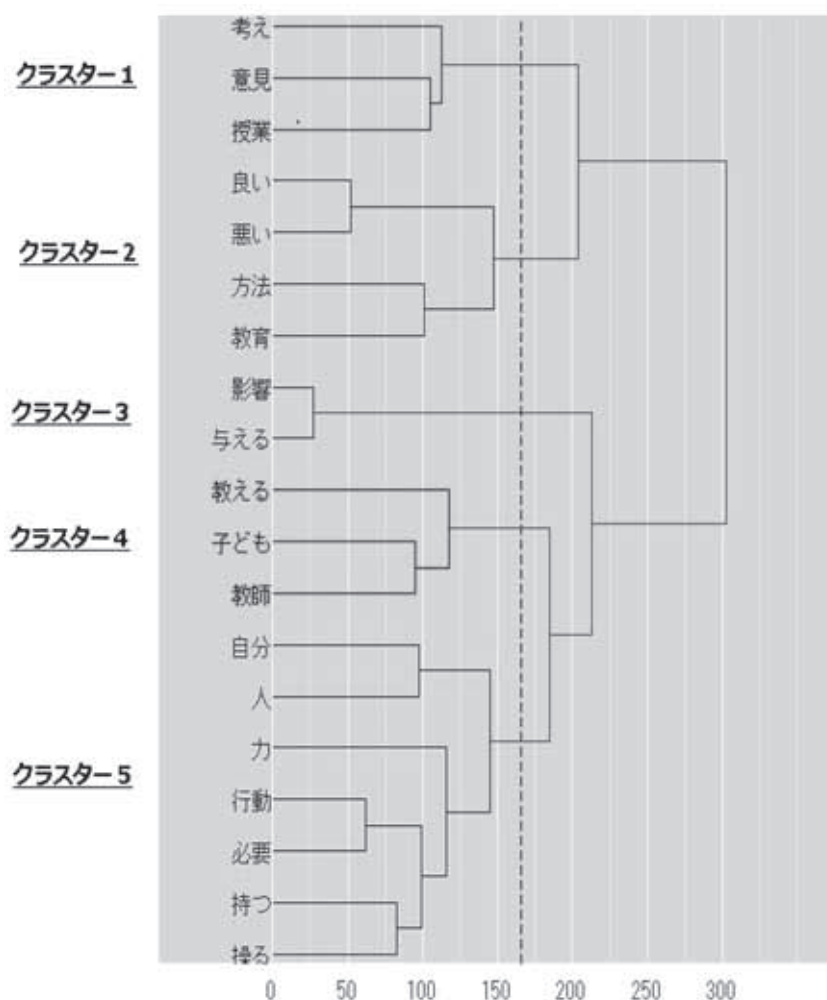
行った。総抽出語数は4612（うち使用された語は、1745）、異なり語数は667（うち使用された語は、513）であった。そのうち、「思う」「考える」「感じる」「改めて」「今日」の言葉を除外し、頻出語を抽出した。その中から出現回数7回以上の単語を分析した。そのリストを表1に示す。

次に、それぞれの頻出語の関連性および類似性をみるために、階層的クラスター分析を行った（最小出現数9、word法、ユークリッド、クラスター数5）。クラスター1は、「考え」「意見」「授業」から構成され、《授業における子どもの意見や考え》と名付けた。具体的な感想としては、「子どもによりそのようなクラス運営を進めていかないと自分の考えを押し付けるだけになってしまうと思いました。担任になった際には、子どもの考えを尊重できるようになりたいです」である。クラスター2は、「良い」「悪い」「方法」「教育」から構成され、《教育方法の功罪》と名付けた。具体的な感想としては、「子どもは簡単に心が変わってしまうことがわかった。良いこともあるが、その反面悪いこともつながってしまう」である。クラスター3は、「影響」

「与える」から構成され、《与える影響》と名付けた。具体的な感想としては、「教師（大人）は子ども（子ども）に対して、大きな影響を持っているのだと感じた。また、教育がその国の未来を左右するということがあるのだと思った。そのため、教育は最重要な点だと思う」である。クラスター4は、「教える」「子ども」「教師」から構成され、《教師が子どもに教えること》と名付けた。具体的な感想としては、「教師は子どもを教えるときに無自覚ではあってはいけないと思いました」である。クラスター5は、「力」「操る」「行動」「必要」「教える」「持つ」「自分」「人」から構成され、《自分の持つ力》と名付けた。具体的な感想としては、「教師は子どもを操ることができる存在である。それを常に意識して日々子どもと接することが必要なのだと実感した。また、今後このような人に操られないように自分をしっかり持って行動したい」である。

以上より、学生の学んだこととして、以下の4点のことがいえる。第1に、表1から、「操る」「洗脳」「押し付ける」「危険」といったネガティブな表現が頻出していることよ

表2 階層的クラスター分析の結果



り、学生が教育方法や教師のあやうさ、に気付いていることがうかがえる。

第2に、学生は、教育方法により子どもが変わってしまう可能性、およびその怖さについて認識していることが表2のクラスター2からわかる。

第3に、学生は、自分のもつ影響力を自覚するようになったことが、表2のクラスター5からわかる。

第4に、学生は、教える内容やその方法（自分のやり方や価値観について、どれくらいの妥当性があるのか）について再考をせまられ

ていることが、表2のクラスター4からわかる。

6 総合考察

本実践で明らかになったのは以下のことである。

第1に、本事例を通して、学生は、教師の人間性や教育方法が子どもを変えうる可能性、およびそれらのもつあやうさを自覚するに至ったことである。教室に内在する権威・権力構造を自覚することで、教える—教えられる、という一方的な関係性ではなく、教師

と子どもがともに主体をもった関係性の中で実践を展開していくことにつながるであろう。このことは、これまでの学生自身の教育観および教師観の変容をせまる契機となっているといえる。例えば、「前回と今回の講義でやっぱりあの女教師の方法はしてはいけなかったと思いました。しかし、指摘されたとおり今の日本の教育でああいう方法は見かけられるものです。教える側も教えられる側でもそういういつのまにか価値観を押し付けているということに無自覚であってはいけなかったと思いました」という学生の意見にみられるように、学生は、自身の持っていた教育観について、事例および学生らとのグループワークを通してそのように変容している、と考えられる。

しかしながら、「『方向』と『方法』について、『方向』が間違っていなければ『方法』はなんでも良いかもしれないと思いました」というような認識を持った学生も複数いた。おそらく、こういった認識をしている学生は、正しいと考えられる理念がどこかに存在している、と考えているのかもしれない。だが、教育の世界においても、絶対的な正しさは存在しない。様々な理念や価値観があり、その1つを選択して過ごしているにすぎないこと、そして、人間は誤解や偏見に満ちている存在である、といったことにも、学生に気づかせる必要があるだろう。

また、こういった認識の学生は、教育方法の理念がどんなものであっても達成できてしまう、という真のおそろしさはわかっていない、ともいえる。そのような考えを学生に提

示し意見を求めることや、理念の妥当性について考える機会を設定する必要があるだろう。

第2に、学生は教師の権威・権力を乗り越えるためには、子どもの主体性が重要であると認識していることである。しかしながら、学生の中には、本事例における実践を教師の人間性や道徳性の欠如、といったその教師個人の特有の問題に帰責してしまうような表面的な解釈にとどまっている学生も数名いた。これは、教員側の事例の説明不足やガイディング・クエスチョンの拙さもその要因であると考えられる。例えば、このシナリオ材からは、権威・権力と関連し、思想・信条の自由をどう教えることができるのか、や子ども同士による民主的な学級づくりの重要性など、といった、観点からも考察する余地が残されている。

このような観点にも学生自身で気づけるような講義の展開およびガイディング・クエスチョンの工夫などさらなる改善が必要であろう。そのために、例えば、講義の最後に「この物語を通して、教師として必要なことはどのようなことか、について説明しなさい」といった課題を与え、学生に考えさせることで、様々な観点が出てくることが考えられる。

さらに、子どもの主体性を大切にすることはどういうことか、ということに関しても、学生に考えさせることや具体的方法によって示していくことも必要である。

最後に、学生の観の転換を促そうとする場合、教師として次のようなジレンマに出会うことがわかった。それは、学生がうまく自分で

気づくように導きたいという願いと、最終的には教師が教えたい（しまいそうになる）という衝動のジレンマである。学生自身の手によって、重要な点に気づけるような構造や、どのように展開したらそのようなジレンマを乗り越えることができるのか、についても、引き続き自身の持つ権威・権力と向き合いながら検討していきたい。

付記

本稿は、科学研究費基盤研究（C）「PBL教育における対話型シナリオの開発研究」（平成24年度～平成26年度、研究代表者：山田康彦、課題番号：24531196）の成果の一部である。

注および引用文献

- (1) 森脇健夫、山田康彦、根津知佳子、中西康雅、赤木和重、守山紗弥加「教員養成型 PBL 教育の研究（その1）：対話型シナリオの原理」『三重大学教育学部研究紀要』64, pp.325-335、2013a
- (2) 森脇健夫、山田康彦、根津知佳子、赤木和重、中西康雅、守山紗弥加、前原裕樹「対話型事例シナリオによる教員養成型 PBL 教育」『京都大学高等教育研究』, 19, pp.13-24、2013b
- (3) 赤木和重、山田康彦、森脇健夫、根津知佳子、中西康雅、守山紗弥加、前原裕樹「教員養成型 PBL 教育の課題と展望（X）：特別支援教育教員養成における対話的事例シナリオの開発」『第20回大学教育研究フォーラム発表論文集』2014
- (4) 山田康彦、森脇健夫、根津知佳子、中西康雅、赤木和重、大日方真史、守山紗弥加、前原裕樹「教員養成型 PBL 教育の研究（その2）：対話型事例シナリオの作成と実践・『12歳の絵本』を素材に」『大学教育研究（三重大学授業研究交流誌）』22, pp.45-54、2014
- (5) 奈良教育大学では、「鍵的場面（教育実践において、教

- 員がよく遭遇する場面であり、コミュニケーションギャップが生じやすい、対子ども、対保護者、対同僚との間で生じる、とりわけ重要な教育実践問題状況を含んだ典型場面）での『対応力』を備えた教員養成」といった取り組みがなされている。また、この取り組みの担当者にインタビューをした杉原真晃によれば、いくつかの効果があったとの見方をしている。杉原真晃「第4章 新任教員の苦悩にたいして教員養成には何ができるか」グループ・ディダクティカ編『教師になること、教師であり続けること』勁草書房、2012, p.83
- (6) 松下良平、松下佳代「第3章 寺岸和光の教育実践を読み解く」森脇健夫（研究代表者）『教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ—授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に—』（平成14年度～15年度科学研究補助金 基盤研究（C）（1））研究報告書2004、p.59
 - (7) なだいなだ『権威と権力—ということをきかせる原理・きく原理—』岩波文庫、1974, p.62
 - (8) 難波江和英、内田樹『現代思想のパフォーマンス』光文社、2004, p.162, p.165
 - (9) ミシェル・フーコー 田村俣訳『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社、1977, p.27
 - (10) 佐藤学「教室という政治空間 権力関係の編み直しへ」『教育学年報3 教育の中の政治』世織書房、1994, p.4
 - (11) 稲垣忠彦、佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996 pp.68-69
 - (12) ジェームズ・クラベル 青島幸男訳『23分間の奇跡（原題：The Children's Story...but not just for children）』集英社文庫、1981